

Fischer, Bernd; Gruschka, Andreas; Meyer, Meinert A.; Naul, Roland; Schenk, Barbara
**Schüler auf dem Weg zu Studium und Beruf. Erträge der
Bildungsgangforschung des nordrhein-westfälischen Kollegs Schulversuchs**
Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 4, S. 557-577



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Bernd; Gruschka, Andreas; Meyer, Meinert A.; Naul, Roland; Schenk, Barbara: Schüler auf dem Weg zu Studium und Beruf. Erträge der Bildungsgangforschung des nordrhein-westfälischen Kollegs Schulversuchs - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 4, S. 557-577 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144041 - DOI: 10.25656/01:14404

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144041>

<https://doi.org/10.25656/01:14404>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 4 – August 1986

I. Thema: Allgemeinbildung

Öffentliche Vorträge zum Thema des 10. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

- | | |
|-----------------------------|---|
| WOLFGANG KLAFKI | Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung 455 |
| ADALBERT RANG | Zur Bedeutung des 'Allgemeinen' im Konzept der allgemeinen Bildung 477 |
| FRITZ OSER | Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung? 489 |
| HANNELORE FAULSTICH-WIELAND | „Computerbildung“ als Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert? 503 |
| WOLFGANG NAHRSTEDT | Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit 515 |
| VOLKER LENHART | Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber 529 |

II. Diskussion

- | | |
|--|---|
| JOHANNES KIERSCH/
KLAUS PRANGE | Eine Kontroverse über die Waldorf-Pädagogik 543 |
| BERND FISCHER/
ANDREAS GRUSCHKA/
MEINERT A. MEYER/
ROLAND NAUL/
BARBARA SCHENK | Schüler auf dem Weg zu Studium und Beruf. Erträge der Bildungsgangforschung des nordrhein-westfälischen Kollegs Schulversuchs 557 |

III. Besprechungen

- | | |
|---------------------|---|
| EWALD TERHART | WALTER TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 7 und 8 579 |
| JAKOB MUTH | THEODOR BALLAUFF: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation 582 |
| HARTMUT TITZE | BRUNO HAMANN: Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang 587 |
| HEINZ-ELMAR TENORTH | HANS-GUENTHER THIEN: Schule, Staat und Lehrerschaft. Zur historischen Genese bürgerlicher Erziehung in Deutschland und England (1790–1918) 590 |
| ACHIM LESCHINSKY | HEINER ULLRICH: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners 592 |

IV. Dokumentation

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung 597

Pädagogische Neuerscheinungen 603

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

Contents

I. Topic: General Education

Public Lectures – 10th Congress of the German Society for Educational Research
(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

- | | |
|---------------------------------|---|
| WOLFGANG KLAFFKI | The significance of classical theories of education for a modern concept of general education 455 |
| ADALBERT RANG | The meaning of 'general' in the concept of general education 477 |
| FRITZ OSER | Is general education too general and moral education too moralistic? 489 |
| HANNELORE FAULSTICH-
WIELAND | Computer education – The general education of the 21st century? 503 |
| WOLFGANG NAHRSTEDT | General education in societies with expanded leisure time 515 |
| VOLKER LENHART | General education and specialized training in the works of Max Weber 529 |

II. Discussion

- | | |
|--|--|
| JOHANNES KIERSCH/
KLAUS PRANGE | A controversy on Rudolf Steiner's educational theory 543 |
| BERND FISCHER/
ANDREAS GRUSCHKA/
MEINERT A. MEYER/
ROLAND NAUL/
BARBARA SCHENK | Students on their way to tertiary studies and vocations – Research on school careers in the North Rhine-Westphalia college school experiment 557 |

III. Book Reviews 579

IV. Documentation

German Society for Educational Research (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft): Ethical standards of educational research 597

New Books 603

Format requirements of manuscripts to be submitted for publication in the "Zeitschrift für Pädagogik" VI/VII

Schüler auf dem Weg zu Studium und Beruf

*Erträge der Bildungsgangforschung des nordrhein-westfälischen
Kollegschulversuchs*

Zusammenfassung

Der Kollegschulversuch in Nordrhein-Westfalen verbindet berufliches und allgemeines Lernen in der Hoffnung, dies werde zu einer Steigerung der Produktivität schulischen Lernens, zu Bildung im Medium des Berufs führen. Die Arbeit faßt empirische Studien zu doppeltqualifizierenden Bildungsgängen zusammen. Im Zentrum der Darstellung steht die Dialektik der Bildungsgänge der Kollegscheule. Sie konkretisiert sich in vielfältigen Widersprüchen zwischen den objektiven Ansprüchen an die Kompetenzentwicklung der Schüler und den von den Schülern eingebrachten Erwartungen an ihr Lernen sowie den Bedingungen, die Schule didaktisch strukturell schafft, um den Schülern die Chance zu geben, das zu lernen, was sie lernen sollen. So wird nicht zureichend genutzt, den Beruf zum produktiven organisierenden Zentrum des Lernens zu machen. Es kommt deshalb dazu, daß statt einer für die Entwicklung erforderlichen Orientierung an den Entwicklungsaufgaben der Schüler primär die Struktur der Disziplinen zum Lernleitfaden gemacht wird.

1. Die Ziele des Kollegschulversuchs und die Reichweite seiner evaluativen Bewährungsprüfung

Zwischen der Vorlage des Gutachtens der Planungskommission, die den Kollegschulversuch von Nordrhein-Westfalen initiierte (DER KULTUSMINISTER NW 1972), und dem Erscheinen dieses Resümeees liegen 14 Jahre. HERWIG BLANKERTZ hat dem Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen kurz vor seinem Tode im Jahre 1983 den Abschlußbericht vorgelegt (BLANKERTZ 1983 a). Die Ergebnisse der evaluativen Teilstudien, auf die sich dieser zusammenfassende Bericht bezieht, sind zwischenzeitlich erschienen (GRUSCHKA 1985), im Druck (FISCHER 1986; MEYER, M. A. 1986) oder in Vorbereitung (KORDES 1987; NAUL 1987; SCHENK 1987).

Die Diskussion um die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung in der Kollegscheule hat zu einem Zeitpunkt ihren Höhepunkt erlebt, als man sich noch auf der Ebene programmatischer Überlegungen und Planungen befand (vgl. z. B. SCHMITZ 1977; HECK / EDLICH / BALLAUF 1978). Das Kollegschulkonzept sah vor, die Bildungsgänge der Sekundarstufe II in 17 berufs- und wissenschaftsorientierten Schwerpunkten zu bündeln und sie bezüglich der verschiedenen Eingangsvoraussetzungen und Abschlüsse zu verzahnen. Keinem interessierten und begabten Jugendlichen sollten während seiner beruflichen Ausbildung weiterführende schulische Abschlüsse verschlossen bleiben (SCHENK 1983).

Dieses Konzept wurde eine Rahmenvorgabe des Versuchs, aber die 22 seit 1977 eingerichteten nordrhein-westfälischen Kollegschulen haben die dadurch hypothetisch eröffneten Integrationsmöglichkeiten nicht ausgeschöpft. Die ersten Kollegschulen beschränkten sich vielmehr darauf, einzelne *Doppelqualifikationen* einzurichten. Dafür wurden Bildungsgänge ausgewählt, von denen angenommen werden

konnte, daß sie von ihren Eingangsvoraussetzungen und Abschlußqualifikationen her relativ problemlos zu integrieren wären: Eingangsvoraussetzung war in der Regel die Fachoberschulreife, möglichst schon mit Qualifikationsvermerk für den Besuch der gymnasialen Oberstufe; angestrebt wurden berufliche Abschlüsse, auf die auch traditionell durch ein wissenschaftsorientiertes Curriculum vorbereitet wird. Angebote für Schüler ohne Hauptschulabschluß wurden in den Kollegschohlen zwar auch eingerichtet, ihnen mangelte es aber an integrativen Elementen. Schüler, die bereits einen Lehrvertrag abgeschlossen hatten, erhielten bestenfalls zeitaufwendige zusätzliche Lernangebote, wenn sie zusammen mit dem beruflichen Abschluß einen weiterführenden schulischen Abschluß anstrebten. Daran hat sich bis heute nicht viel geändert.

Die wissenschaftliche Begleitung des Kollegschohversuchs war beauftragt, konstruktive Hilfe bei der curricularen Planung zu leisten und den Schulversuch zu evaluieren. In Ergänzung zu den curricularen Planungen wurde ein Evaluations-Design entworfen, das alle Ebenen des Versuchs umfaßte, die curriculare genauso wie die soziale, die organisatorische und die politische Dimension (GRUSCHKA 1976). Nicht das wissenschaftliche Interesse des einzelnen Forschers und nicht das politische des Auftraggebers sollte den Forschungsgegenstand bestimmen, vielmehr das der betroffenen Lehrer und Schüler. Mit Beginn der ‚Hauptphase‘ des Schulversuchs wurde mit den Schulen deshalb die Untersuchung der ersten doppeltqualifizierenden Bildungsgänge vereinbart, nicht eine bildungspolitisch vielleicht naheliegende Gesamtevaluation der Kollegschohle. Dabei wurde jedoch die für die ganze Kollegschohle bedeutsame Fragestellung konkretisiert, ob die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung den Schülern hilft, zu einer reicheren Entfaltung von Kompetenz und Identität zu kommen als im schulischen Regelsystem von beruflichen Schulen und gymnasialer Oberstufe; anders formuliert: Kann die „Wahrheit der Allgemeinbildung“, die Freigabe der Jugend zu Urteil und Kritik, in der beruflichen Bildung „aufgehoben“ werden? (BLANKERTZ 1963, S. 119ff.; zur Fortschreibung der erziehungswissenschaftlichen Programmatik vgl. BLANKERTZ 1983b)

Vier doppeltqualifizierende Bildungsgänge wurden evaluiert:

„Technischer Assistent für Physik/Allgemeine Hochschulreife“:

Er führt die Schüler mit den Leistungsfächern Physik und Physikalische Technologie zur staatlich anerkannten Prüfung als Technischer Assistent für Physik und zum Abitur.

„Erzieher/Fachhochschulreife oder Allgemeine Hochschulreife“:

Er führt die Schüler mit den Leistungsfächern Erziehungswissenschaft und Biologie oder Englisch zum Abitur und zur theoretischen Prüfung als Erzieher. Die staatliche Anerkennung ist mit einem anschließenden Anerkennungsjahr von einer weiteren, praktischen Prüfung abhängig.

„Freizeitsportleiter/Allgemeine Hochschulreife“:

Er führt die Schüler mit den Leistungsfächern Sport und Biologie zum Abitur und zur Prüfung als Freizeitsportleiter.

„Fremdsprachenkorrespondent/Allgemeine Hochschulreife“:

Er führt die Schüler mit den Leistungsfächern Englisch und Französisch zum Abitur

und bereitet sie auf die Prüfung zum Fremdsprachlichen Korrespondenten bei einer Industrie- und Handelskammer vor.

Wir fragten in der Evaluation nicht nach der bloßen Übereinstimmung zwischen Lehrplan und Schülerwissen – wie in der schulischen Leistungskontrolle –, sondern rekonstruierten den Bildungsgang der Schüler als Weg ihrer Aneignung von berufs- und studienbezogenen Kompetenzen. Doppelqualifikation wurde zum exemplarischen Ausdruck des Anspruchs gelingender Integration. Konnte nachgewiesen werden, daß Schüler ohne zeitliche Verzögerung (also nicht aufgrund bloßer Addition von Lernanforderungen) durch eine neue Form des Lehrens und Lernens pädagogisch sinnvoller zu zwei Abschlüssen geführt werden, dann bestätigte sich im Grundsatz die Integrationshypothese. Für weiterführende Versuche, vor allem im Bereich teilzeitschulischer Bildungsgänge, wäre die entscheidende pädagogische und bildungspolitische Grundlage gegeben.

Die evaluierten Bildungsgänge beziehen sich auf stark voneinander abweichende Praxisfelder. Sie sprechen deshalb unterschiedlich motivierte Schülergruppen an. Chancen wie Risiken der Berufslaufbahnen und die Anpassungszwänge der beruflichen Vorbereitung differieren stark. Die jeweilige fachliche Struktur der Bildungsgänge eröffnet deshalb auch sehr unterschiedliche Zugänge zu einem Curriculum, das berufliche und allgemeine Bildung integriert. Die zugleich praktische und theoriebezogene Anforderungsstruktur eines Sportbildungsgangs scheint nicht mit der durch die gymnasiale Bildungstradition geformten Anforderungsstruktur eines Fremdsprachenbildungsgangs vergleichbar zu sein; die objektivistisch gedeutete Fachlichkeit des Physikbildungsgangs scheint qualitativ verschieden von dem sozialpädagogischen Erzieherbildungsgang, der die Normenfrage in den Vordergrund stellt und nur auf eine junge Unterrichtstradition in der gymnasialen Oberstufe zurückblicken kann.

Als gemeinsame Strukturmerkmale der Bildungsgänge bestimmten wir deren Entwicklungsaufgaben und Orientierungsmuster und Entwicklungskrisen. Über sie gelang uns schließlich eine verallgemeinerungsfähige Vorstellung von *Bildungsgängen der Sekundarstufe II*, die Praxiserfahrung und wissenschaftsorientiertes Lernen integrieren.

Der mit der Evaluation erbrachte Nachweis, daß die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung möglich ist, ist trotz des Ausschnitts der untersuchten Bildungsgänge bildungspolitisch bedeutsam. Die eklatante Benachteiligung derjenigen Schülergruppen, die in der Hierarchie der Bildungsgänge der Sekundarstufe II traditionell im unteren Bereich rangieren, wird mit den Ergebnissen noch problematischer. Ein integriertes Lernen, das kann jetzt sicherer angenommen werden, würde insbesondere den Schülern zugute kommen, die entweder in berufsvorbereitenden oder teilzeitschulischen Bildungsgängen unterrichtet werden. Bei allem nun nahegelegten Verbesserungsbedarf in den untersuchten Bildungsgängen fordert das Untersuchungsergebnis zu einem Ausbau der Integrationsmaßnahmen auf.

2. Der Ansatz der Bildungsgangforschung

Mit „Bildungsgang“ wird das Lehr-Lern-Programm bezeichnet, das in Schule (Schulform), Lehrplan und Unterricht kodifiziert ist und den Schülern angeboten wird. Das Curriculum für die Ausbildung zum Facharbeiter im dualen System der Berufsschule stellt ebenso einen Bildungsgang dar wie das Kursprogramm, das einen Schüler der gymnasialen Oberstufe zum Abitur führt. Der Bildungsgang ist so für die Schüler „objektiv“ vorgegeben. Er ist vom „subjektiven“ Bildungsgang zu unterscheiden, dem Lernweg also, den der einzelne Schüler tatsächlich durchläuft. Dieser subjektive Bildungsgang wird zwar wesentlich durch das objektive Curriculum und die Schule bestimmt, muß in ihm aber keineswegs aufgehen.

Für die evaluative Bewährungskontrolle des Kollegsulversuchs war deshalb der Maßstab zu finden, der die Kriterien der Curriculumplanung und der Curriculumimplementation im subjektiven Bildungsgang der Schüler empirisch erfaßt. Diesen Maßstab konnte die *Entwicklung der fachlichen Kompetenz und der Identität* der jugendlichen Schüler abgeben.

Kompetenz bezeichnet eine generative Struktur, ein Potential von Fähigkeiten, das subjektiv sinnvolles und zugleich objektiv angemessenes Handeln ermöglicht, auch in relativ neuartigen Situationen. Kompetenzentwicklung für unbekannte oder noch nicht beherrschte Aufgaben setzt in der Regel die Lernaufforderung durch ein Curriculum voraus. Doch auch im Widerspruch zu unterrichtlich vermittelten Anforderungen kann Kompetenz sich sinnvoll entwickeln und insofern objektiv angemessen sein. Kompetenzentwicklung ist die Deutung und die gekonnte Aneignung der objektiven Lernanforderungen durch ein Subjekt, das in diesem Prozeß sich zunehmend seiner selbst bewußt wird und so *Identität* ausbildet. Identität ist Voraussetzung für und Ziel von subjektiv sinnvollen Lernprozessen. Sie ermöglicht dem Lernenden ein objektiv angemessenes Handeln, das im Einklang mit seiner Person, seinen Zielen, Hoffnungen, Werten und seiner Weltanschauung steht. Identität ist damit nicht zu verwechseln mit den Folgen des Identifikationszwanges, wie er von Schule und Betrieb ausgeht. Verlangt die Schule Lernleistungen der Jugendlichen, von denen diese keine Hilfe bei der Lösung ihrer selbstbestimmten Lernaufgaben gewinnen können, so werden ihre Identitätsbildung und auch ihre Kompetenzentwicklung gefährdet. Lernen mündet in Zwang.

In allen vier Bildungsgängen haben wir *Entwicklungsaufgaben* identifiziert, die die Entwicklung fachlicher Kompetenz und die Identitätsbildung vorantreiben können, und wir haben *Orientierungsmuster* der Schüler gefunden, die als sinnstiftende und kompetenzstimulierende, oft das vorgegebene Curriculum beiseite drängende Strategien zur Lösung der Aufgaben des Bildungsgangs zu verstehen sind. ROBERT J. HAVIGHURST (1972) geht davon aus, daß jedes Lernen im Spannungsfeld objektiver Anforderungen und subjektiver Möglichkeiten erfolgt. Die Gesellschaft stellt den Lernenden vor Anforderungen, die er auf dem von ihm erreichten Kompetenzniveau und mit den ihm vertrauten Orientierungen noch nicht bewältigen kann; er lernt, um der Probleme Herr zu werden und den wachsenden Anforderungen zu genügen. Diese Anforderungen, die eine politisch-kulturelle und ökonomische Gemeinschaft gegenüber ihren Mitgliedern geltend macht, sind nicht diffus und beliebig, sie konzentrieren sich vielmehr auf eingegrenzte, sinnstrukturierte Aufgaben.

rierte Aufgaben, die bestimmten Lebensphasen von der frühen Kindheit bis ins Alter zugeschrieben werden können.

Entwicklungsaufgaben des Jugendalters sind nach HAVIGHURST unter anderem: die Ablösung vom Elternhaus, der Aufbau von Partnerbeziehungen, die Suche nach sozialer Verantwortung und die Vorbereitung auf eine Erwerbsarbeit (HAVIGHURST 1972, S. 43 ff.)

Die Förderung der Berufsvorbereitung ist unbestritten ein Auftrag der beruflichen Schulen und der Kollegschule. Aber auch für die gymnasiale Oberstufe läßt sich zeigen, daß die Konzentration des wissenschaftspropädeutischen Lernens auf wenige Disziplinen (vor allem auf die „Leistungsfächer“) als verschlüsselter Beitrag der Schule zur Lösung der Entwicklungsaufgabe der Berufsvorbereitung zu sehen ist.¹

Entwicklungsaufgaben können als Evaluationsaufgaben für die Zwecke der Bewährungskontrolle operationalisiert werden. In diesen Evaluationsaufgaben können die Jugendlichen wie im Spiegel ihre aktuellen Entwicklungsaufgaben erkennen und bei deren Lösung ihre eigenen, identitätsfördernden Orientierungsmuster und ihre in der Lösung der Entwicklungsaufgaben erworbene Kompetenz zeigen. Wir haben Evaluationsaufgaben entwickelt, die physikalisch-technische, pädagogisch-betreuende, sportlich-anleitende und fremdsprachlich-kommunikative Entwicklungsaufgaben der Schüler darstellen. Wenn die Schüler bei der Lösung dieser Aufgaben statt alltagspraktischer oder laienhafter Strategien und Aufgabenlösungen zunehmend erfolgreich fachliches Wissen und Können einsetzen, gelingt ihnen eine immer tragfähigere Vermittlung der objektiven Anforderungen mit ihrem subjektiven Bildungsgang. Unsere Konzentration auf den subjektiven Bildungsgang der Schüler bedeutet also nicht etwa das Ausblenden der objektiven gesellschaftlichen Ansprüche zugunsten subjektiver Beliebigkeit. Vielmehr ist unser Ziel die Rekonstruktion der Dialektik von objektivem und subjektivem Bildungsgang, von gesellschaftlich abverlangter Qualifikation und Emanzipationsbemühungen des Subjekts.²

Die zentralen Kategorien der Bildungsgangforschung sollen im folgenden unter drei Fragestellungen an den Ergebnissen der Evaluation erläutert werden:

- Mit der Betonung der Berufsvorbereitung als Entwicklungsaufgabe wird empirisch faßbar, was die bildungstheoretische Konzeption der Kollegschule beansprucht: Berufliche Ausbildung soll Bildung ermöglichen, nicht bloß die Anpassung an vorgegebene gesellschaftliche Zwecke. Für die Evaluation impliziert das die Frage, ob und in welcher Weise der Beruf zum organisierenden Zentrum des Lernprozesses der Schüler werden kann (Abschnitt 3.1.).
- Die Differenz zwischen objektivem und subjektivem Bildungsgang konkretisiert, was als Aufgabe des Bildungsprozesses abstrakt bestimmt worden ist: die Vermittlung zwischen den objektiven Anforderungen der Gesellschaft bzw. dem kulturellen Erbe und dem Recht des Subjekts auf sein Selbstsein. Wie gelingt den Schülern diese Vermittlung? Wo mißlingt sie und aus welchen Gründen? (Abschnitt 3.2.)
- Die Vermittlung der gesellschaftlich-kulturellen Anforderungen mit der Selbstbestimmung des Subjekts kann nur erfolgreich sein, wenn die Entwicklungsaufgabe der Vorbereitung auf die Berufstätigkeit pädagogisch so strukturiert und zeitlich

so ausgelegt wird, daß sie in überschaubaren Teilentwicklungsaufgaben erlebt wird. Zu fragen ist deshalb, ob und in welcher Weise die Schüler die Komplexität ihrer Entwicklungsaufgaben in Teilaufgaben strukturieren können (Abschnitt 3.3.).

3. Die Aufgabe der Schüler, sich zu entwickeln

3.1. Berufliche Orientierung

Die Auswahl der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge der Kollegscheule für die evaluative Bewährungsprüfung hat dazu geführt, daß die Bedeutung des Berufsbezuges für die Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückte. Wie hilfreich die Verpflichtung auf studienqualifizierende Wissenschaftspropädeutik in traditionell berufsbezogenen, dualen Ausbildungsgängen ist, konnte demgegenüber im Rahmen des Versuchs noch nicht angemessen thematisiert und evaluiert werden.

Die Berufe des Physikalisch-technischen Assistenten, des Freizeitsportleiters, des Fremdsprachenkorrespondenten und des Erziehers haben jeweils eine unterschiedliche gesellschaftliche Verbreitung und Anerkennung. Gegenwärtig bietet lediglich der Beruf des Erziehers breit gefächerte Professionalisierungsmöglichkeiten und einen entsprechend gesicherten gesellschaftlichen Status. Der Beruf des Freizeitsportleiters ist dagegen im Rahmen des Kollegscheulversuchs unter Berücksichtigung der Reformtendenzen im Berufsfeld neu akzentuiert worden; die Ausbildung zum Fremdsprachenkorrespondenten stellt in der Regel eine – in vielen Berufen erwünschte – Zusatzqualifikation dar, etwa für Bankkaufleute; die Qualifikation des Physikalisch-technischen Assistenten hat im Spektrum der physikalisch-technischen Berufe nur eine marginale Bedeutung.

Die Evaluation der Hypothese des Kollegscheulversuchs, daß die Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung der Schüler durch eine möglichst frühe und intensive Erfahrung beruflicher Ernstsituation und durch die in ihr ermöglichte fachliche Identifikation stimuliert und gefördert werden könne, muß also auf die unterschiedliche Bedeutung des Berufs in den verschiedenen Bildungsgängen bezogen werden.

Während die Mehrzahl der Schüler des Erzieherbildungsgangs schon bei der Bildungsgangwahl eine deutliche berufliche Option vor Augen hatte, mußten die meisten der angehenden Freizeitsportleiter für die berufliche Dimension einer sportorientierten, sozialpädagogischen Rolle überhaupt erst gewonnen werden. Die Motivation dieser Schüler zielte zuvor auf die Optimierung des eigenen sportlichen Könnens (höher, weiter, schneller ...), nicht auf die Fähigkeit, andere Menschen zu sportlichem Spiel und sportlicher Übung anzuleiten. Nur eine kleine Gruppe von Schülern, nicht die „tonangebende“, hatte die berufliche Tätigkeit des Freizeitsportleiters zum selbstbestimmten und selbstbewußten Ausgangspunkt ihrer eigenen Qualifikationsbemühungen gemacht. Die Mehrheit blockte entsprechende Anstrengungen der Lehrer einfach ab und verwies auf die Motivation zur Steigerung der eigenen motorischen Leistungen. Den Berufsbezug empfanden diese Schüler als eine eher fremdbestimmte Zumutung, zuweilen sogar als einen nicht gewollten, abzuwehrenden Initiationsritus.

Die Schüler, die die Allgemeine Hochschulreife mit einer Ausbildung zum Physikalisch-technischen Assistenten verbinden wollten, konnten die Ernstsituation beruflicher Tätigkeit im Labor nur undeutlich als Zielebene ihrer Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung bewerten. Sie kannten spektakuläre, in den Medien verbreitete Erfolge physikalischer Arbeit, nicht jedoch die alltäglichen Aufgaben und Methoden dieser Arbeit. Es war für sie sehr schwierig, aus den im Unterricht erlebten rigiden Anforderungen physikalischer Theoriebildung auf die sinnkonstituierende Struktur physikalisch-technologischer Laborarbeit zu schließen. In der physikalischen Technologie lernten sie gängige Geräte und Verfahren der Werkstoffprüfung und der Elektrotechnik kennen, ohne je sicher sein zu können, daß die schulischen Übungen ein angemessenes Bild beruflicher Praxis widerspiegeln. Innerhalb der Physik wurden sie mit Anforderungen logisch aufgebauter physikalischer Theorien konfrontiert, deren praktische Brauchbarkeit sie kaum erfahren konnten. Sie versuchten, sich in die Logik des Curriculums einzufinden und wenigstens ansatzweise Verbindungen zwischen physikalischen Theorien und der ihnen zugänglichen Erfahrung mit Natur und Technik herzustellen; dies gelang jedoch nur wenigen Schülern. Die Mehrheit der Schüler mußte das meiste auf Vorrat lernen, mit der Hoffnung, es später einmal gebrauchen zu können.

Den fremdsprachlichen Bildungsgang wählten vor allem Schülerinnen – in der evaluierten Lernergruppe war kein Schüler –, die ihre Erfolge in ihrem bisherigen Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I durch Konzentration auf diese Fremdsprachen in der Sekundarstufe II weiter ausbauen wollten. Nur selten schwebte ihnen eine Tätigkeit als Fremdsprachenkorrespondentin oder eine andere sprachmittelnde Berufstätigkeit als Perspektive des eigenen Lernens vor. Die Schülerinnen orientierten sich vielmehr, von den Lehrern unterstützt, an einer umfassenden Konzeption der *near nativeness*, dem Idealziel, fast so gut wie ein *native speaker*, ein Einheimischer, zu kommunizieren – schriftlich wie mündlich, rezeptiv wie produktiv. Viele Schülerinnen trösteten sich angesichts der dabei auftretenden Lernschwierigkeiten mit dem Gedanken, daß Fremdsprachenkenntnisse allemal für ein breites Feld von Berufen und Studiengängen nützlich sowie für längere, auch berufliche Aufenthalte im Ausland hilfreich seien.

Insgesamt ist also festzustellen, daß die Schüler der Sport-, der Physik- und der Fremdsprachenstudie sich noch keine klaren Vorstellungen über eine berufliche Tätigkeit machen konnten, als sie ihr Schwerpunkt-Berufsfeld wählten. Die Möglichkeit der Identifikation mit einem antizipierten Beruf als Motor der Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung wird dadurch aber problematisch. Die Vagheit, die Diffusität und die Unsicherheit des beruflichen Bezuges haben in diesen drei Bildungsgängen dazu geführt, daß sich die postulierte Fruchtbarkeit der Integration beruflicher und allgemeiner Bildung in einer reicheren Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung nur schwer nachweisen ließ.

Diese ernüchternde Feststellung schließt natürlich nicht aus, daß dennoch in den gewählten Bildungsgängen Kompetenz entwickelt wurde. Wo dies aber reichhaltig und sinnstiftend geschah, ist es teils außerschulisch erfahrenen Anforderungen beruflicher Realität, teils der Lösung anderer Entwicklungsaufgaben zu verdanken. Die Regel war, daß die Komplexität des Berufsbildes unter den schulischen Leistungsanforderungen so verengt wahrgenommen wurde, daß aus der Berufsperspektive heraus nur einzelne Teilkompetenzen aufgebaut werden konnten.

Die Situation der Schüler des *Erzieherbildungsganges* ist jedoch wegen der Deutlichkeit und der erfahrenen Nähe des antizipierten Berufes eine andere. Aus diesem Grund eignet sich der Erzieherbildungsgang besser als Testfall für die Wirksamkeit des Berufsbezuges im Rahmen der Evaluation doppeltqualifizierender Bildungsgänge als die anderen drei.

Die Schüler des Erzieherbildungsganges wurden bereits nach einigen Monaten in der Jahrgangsstufe 11 aufgefordert, sich in einem ersten Praktikum mit der beruflichen Realität auseinanderzusetzen. Der Schulerfolg konnte deshalb auch bald in eine Verbindung zur selbsterfahrenen sozialberuflichen Praxis gebracht werden. Die Schüler konnten scheitern, wenn sie den beruflichen Handlungsanforderungen nicht genügten. Gleichzeitig forderte sie die Erfahrung des Erzieherpraktikums dazu auf, ihre zunächst noch unklaren Projektionen zukünftiger eigener Leistungsfähigkeit in konkrete Motive und Lernerwartungen umzusetzen. Aus der Praxis abgeleitete, aktuelle Erfahrungen im Umgang mit Kindern und in der Verfolgung der eigenen Handlungsziele wurden zu Ausgangspunkten für die Formulierung von Kompetenzzielen in der Schule; praktische Hilfestellungen der Schule wurden daraufhin befragt, wieweit sie geeignet waren, die erfahrene berufliche Praxis angemessener zu strukturieren; theoretische Erkenntnisse wurden daraufhin befragt, wieweit sie die erlebten Konfliktsituationen der Praxis plausibler erklären konnten. Die Erfahrung der beruflichen Tätigkeit und die Identifikation mit dem Beruf bewirkten die Entwicklung einer Lerneridentität, die die Schüler dazu befähigte, ihre Kompetenzentwicklung selbst zu planen. Insofern kann man sagen, daß die Kollegschulhypothese für die Schüler dieses Bildungsgangs aufgeht. Daß aber der intendierte *Bildungsanspruch*, die Befähigung zu Urteil und Kritik, im Medium der beruflichen Orientierung doch nur von einem kleinen Teil der Schüler erfolgreich umgesetzt werden konnte, läßt sich daraus erklären, daß die Praxis die Mehrzahl dieser Schüler überwältigte und daß die Schule dem kein korrigierendes, die Identität der Schüler stabilisierendes Programm entgegenstellen konnte. Die schulisch vermittelten Inhalte und die erziehungswissenschaftliche ‚Theorie‘ waren gegenüber der erlebten Praxis zu wenig aussagekräftig. Auf viele Fragen, die die Schüler aus der Praxis mitbrachten, bekamen sie in der Schule keine befriedigende Antwort. Die Schule scheiterte sehr schnell bei ihrem Versuch, für die sozialpädagogische Praxis Hilfen zu geben, die mehr Rationalität und Kraft besaßen, als die von ihnen beklagte Praxis schon aus sich heraus aufwies. Die Erarbeitung einer qualitativ besseren Praxis wurde in die Zeit der *nachschulischen* Professionalisierung verschoben, obwohl doch gerade *während* der Schulzeit, im Prozeß der *ersten* beruflichen Qualifizierung, auf die Praxis bezogene Hypothesen der Schüler hätten tragfähig gemacht werden müssen. Die Schüler lernten, daß die Theorie die Praxis nicht so weit aufklären kann, daß sie Wissen für eine bessere Bewältigung eben dieser Praxis bereitstellen könnte. Die entlastenden Rationalisierungen der Erzieher gewannen deshalb schon nach relativ kurzer Zeit für einen großen Teil der Schüler an Attraktivität: Die eigenen Kräfte vermögen nichts gegen die herrschenden Verhältnisse! Man muß sich einfügen, oder man wird an der Praxis zerbrechen! – Schüler, die zu Beginn der Ausbildung eine nur kustodiale Konzeption der Sozialpädagogik scharf kritisiert hatten, rechtfertigten bereits nach zwei Jahren der Ausbildung eine entsprechende Praxis als das realistische Maß der Dinge. Die beruflichen Erfahrungen führten zur unkritischen Resignation.

Die Konsequenz aus der Vagheit und Diffusität der beruflichen Perspektive (bei den Fremdsprachenkorrespondenten, Physikalisch-technischen Assistenten und Freizeitsportleitern) und aus der Bedrängnis des Berufs und der fehlenden Hilfe durch die Schule (für die Erzieher) darf nun nicht in der didaktischen Maxime liegen, im Lehr-Lern-Programm der Sekundarstufe II mehr Distanz zu beruflicher Tätigkeit und beruflicher Ernstsituation zu fordern. Denn wir haben nicht gefunden, daß die kritische Bildung im Medium des Berufes scheitert; festgestellt haben wir vielmehr, daß die schulische Vorbereitung und Begleitung dieser Berufsbildung nicht ausreichte. Die Entfaltung beruflicher Identität darf nicht den Schülern allein aufgebürdet werden. Solange die Schule den Berufsbezug nur als affirmative Reproduktion des beruflichen „Realitätsprinzips“ interpretiert, müssen die Schüler in bedrängenden Anpassungsdruck geraten und daran scheitern. Sie müssen aber auch dann scheitern, wenn die Schule den Berufsbezug ausblendet oder rein additiv im Curriculum der Schüler verankert.

Für die Fundierung dieser Behauptung müssen wir uns ausführlicher mit der Differenz zwischen objektivem und subjektivem Bildungsgang beschäftigen.

3.2. Subjektiver und objektiver Bildungsgang

In allen vier untersuchten Bildungsgängen wird der methodische Optimismus widerlegt, ein aus der Sachlogik und Fachstruktur abgeleitetes Curriculum sei aus sich selbst heraus der Garant für die Entfaltung von fachbezogener Kompetenz und Identität. Die große Mehrheit der Schüler macht in den doppeltqualifizierenden Bildungsgängen ebenso wie im Regelschulsystem die Erfahrung, daß die eigenen Perspektiven zum Aufbau dieser Kompetenz und Identität im schulischen Unterricht abgewiesen oder nicht erkannt werden. Obwohl immer wieder von der Relativität der Bezugsnormen und von der Notwendigkeit die Rede ist, sie kritisch zu hinterfragen, wird Wissenschaft dabei nicht zum Maßstab und Träger der Kritik.

Zur „Objektivität“ der Lernanforderungen gehört im *physikalisch-technologischen Bildungsgang* die Anpassung an bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse. Der Unterricht vermittelt als wesentliches Element seines heimlichen Lehrplans, daß Physiker und Ingenieure isolierende, hochgradig spezialisierte und abstrakte Aufgaben zu bearbeiten haben. Die Abstraktion von der komplexen, sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit wird dabei als historisch bereits geleistete Arbeit verstanden, die nicht von jedem einzelnen Lerner nachvollzogen werden muß. Der einzelne Physiker oder Ingenieur gewinnt seine Fragen aus dem engen Kontext eines Spezialgebietes und beweist die Gültigkeit seiner Aufgabenlösungen auch nur vor diesem engen Hintergrund. Die praktische, wirtschaftlich-politische Bedeutung der Physik und der Technik wird der Rationalität dieser Arbeit insgesamt unterstellt. Der einzelne Physiker und Ingenieur braucht nicht über diese Rationalität nachzudenken. Die Schüler sollen daher lernen, mit den physikalischen Gesetzmäßigkeiten und ihren technologischen Anwendungen fachlogisch stringent umzugehen. Über die praktische Bedeutung des erworbenen physikalisch-technologischen Wissens und über das wirtschaftlich-politische und soziale Umfeld von Technik und Physik wird additiv informiert. Die Lehrer verkürzen deshalb auch Didaktik auf Methodik; diese hat lediglich die Aufgabe, die Darstellung der Wissenschaft auch im Medium

der Lehre argumentativ bruchlos zu entwickeln. Wer als Lernender dieser Logik nicht zu folgen vermag, disqualifiziert sich selbst. Es ist insofern nur konsequent, wenn Schüler des Bildungsgangs beteuern, in der Physik dürfe man nicht logisch denken, obwohl doch die Logik der Disziplin oberstes Ziel der curricularen Planung darstellt. „Logisch“ heißt für die Schüler etwas anderes als für die Lehrer. Logisch ist für die Schüler, was sie stringent auf ihre eigene Alltagserfahrung beziehen können. Eben dies gelingt ihnen im Unterricht nur selten.

Nun ist für die Planung des doppeltqualifizierenden Physikbildungsgangs die Logik der Disziplin nicht einziges Kriterium gewesen. Das Curriculum enthält auch eine Abbildung der zentralen Arbeitsbereiche eines Physikalisch-technischen Assistenten. Doch ist auch hier die Logik der Disziplin bestimmend. Die zerstörende Werkstoffprüfung bietet sich als *erstes* Beispiel physikalisch-technologischer Laborarbeit an, weil sie sachlogisch durch die Mechanik fundiert werden kann und weil diese wiederum das Fundament der ganzen Physik ist. So lernen die Schüler in der Jahrgangsstufe 11 zunächst, wie Strecken- und Zeitabschnitte zu beschreiben sind, was ihnen alltagspraktisch trivial vorkommt; sie lernen Bewegungen zu beschreiben, wobei um der wissenschaftlichen Einfachheit willen die dynamischen Bedingungen der Bewegungen unbeachtet bleiben müssen, was wiederum mit der tatsächlichen Erfahrung der Schüler hinsichtlich der Bewegung von Maschinenteilen nicht in Einklang gebracht werden kann. Sie lernen die Addition von Kräften und Drehmomenten, ohne es zu verstehen. Sie verstehen technische Zusammenhänge nicht, weil sie sie nur als „Anwendung“ physikalischer Gesetzmäßigkeiten sehen. Dies zeigt jedoch, daß sie ihr Lernen mit subjektiven Erwartungen strukturieren, die trotz aller Unsicherheit und Diffusität für sie bedeutend mehr Determination für den Kompetenzerwerb enthalten als die Logik der Disziplin.

Für die *Fremdsprachenschüler* ist demgegenüber die „objektive“ Anforderung zunächst viel eindeutiger. Die Schüler sollen die fremden Sprachen fast so gut wie *native speaker* beherrschen. Sie können dies in jeder Unterrichtsstunde konkret erfahren, wenn der Lehrer mit ihnen fremdsprachlich kommuniziert oder wenn er authentische Texte einbringt. Aber gerade *wenn* die Schüler sich mit dieser umfassenden Anforderung identifizieren, erleben sie ihre eigenen fremdsprachlichen Leistungen täglich als Scheitern gegenüber dem hochgesteckten Ziel. Die Schüler beherrschen nur eine *Interlanguage*, nicht „die“ fremde Sprache. Im Curriculum wird auf systematische Erweiterung des Wortschatzes, auf den Aufbau einer Grammatik, auf Textanalyse und auf Informationen über die fremde Sprache und Kultur gedrängt, immer mit dem fernen Ziel, sich einmal wie ein Engländer oder Franzose unter Landsleuten verständigen zu können. Sinnstrukturierende Teilziele sind nicht in Sicht. Die Versuche vieler Schüler, das Ziel der *near nativeness* ausdifferenzieren und die Systematik des Curriculums selektiv zu erarbeiten, um so die Komplexität der Lernaufgabe zu reduzieren, müssen aber fehlschlagen, weil jeder Teilerfolg, etwa in Wortschatzübungen, um so dringlicher auf die Mängel der Satzbauplanung und Grammatik verweist, weil die Beherrschung der Grammatik wiederum die Schwierigkeiten der Textproduktion deutlich macht usw. Die „Logik“ des Curriculums behindert die Versuche der Schüler, statt der in der Schule nicht erreichbaren *near nativeness* eine *foreign speaker*-Kompetenz aufzubauen. Die *foreign speaker*-Kompetenz kann von den meisten Schülern nicht positiv als bereits erreichte, wenn auch mit Mängeln versehene fremdsprachlich-sprachmittelnde

Kommunikationsfähigkeit erlebt werden. Sie erscheint vielmehr *in allen Stadien* der Kompetenzentwicklung immer nur als defizitäre Schülerleistung, die die Standards und die Korrektheitskriterien der Zielsprache verfehlt.

Im *Erzieherbildungsgang* läßt sich eine fast zwanghafte Fixierung auf die vermeintliche Logik der Disziplin erkennen, obwohl es sich bei der Erziehungswissenschaft um ein neues, ‚weiches‘ Fach mit noch nicht verhärteter Unterrichtstradition handelt, das viel flexibler auf konkrete Schülerbedürfnisse und -interessen hätte reagieren können. Auch hier ist das Lernen vorgegebener, nur halb verstandener Theorie die Regel; die Schüler vergessen die im Unterricht eingeübten Fertigkeiten und das erlernte Wissen schnell. Das Lernpensum wird nur für die Schule gelernt, es wird nicht in den eigenen Kompetenzaufbau für die erzieherische Tätigkeit integriert. Ein Beispiel dazu: Am Anfang des Unterrichts im Fach Erziehungswissenschaft steht die pädagogische Anthropologie. Das Curriculum thematisiert also zunächst Probleme der Erziehungsbedürftigkeit und der Auseinandersetzung mit ‚Anlage‘ und ‚Umwelt‘ – so, als wären dies die Fragestellungen, die den Zugang der Schüler zur Pädagogik motiviert hätten. Für die Schüler stellt sich mit dem Beginn des Bildungsganges aber ein ganz anderes Problem. Im Rahmen ihrer ersten Praxiskontakte, spätestens im ersten Praktikum, erfahren sie in häufig verunsichernder Intensität, daß ihre kommunikative Beziehung zu den Kindern wenig tragfähig ist. Sie verstehen deren Verhaltensweisen nicht. Die vorberufliche Kommunikation mit den Kindern ist deshalb für die Schüler das Primäre, das subjektiv Elementare, das sie in ihrer neuen Rolle zu bewältigen haben. Es hilft ihnen wenig, wenn sie zum Beispiel erfahren, daß das aggressive Verhalten eines Kindes auf seine Anlage oder seine Umwelt oder auf beides zugleich zurückzuführen sei. Sie fragen sich vielmehr, welche kommunikativen (verbalen und non-verbalen) Möglichkeiten sie haben, um mit dem Kind überhaupt ins Gespräch zu kommen. Die sich aus der Interaktion ergebende Problematik des *Fremdverstehens* ist es also, die ihr elementares Interesse bestimmt, *nicht* das Problem einer anthropologischen Grundlegung der Erziehung. So ist es wenig verwunderlich, daß die Schüler das kurzfristig erlernte Theoriewissen schnell wieder vergessen und es allemal als unerheblich für die pädagogische Praxis erachten.

Den interessantesten, auf eigentümliche Weise „glückenden“ Fall der Vermittlung von objektivem und subjektivem Bildungsgang lieferte eine Reihe von Schülern des *Sportbildungsgangs* (NAUL 1984). Schüler, die die Ausbildung zum Freizeitsportleiter gewählt haben, sind in ihrer Freizeit zu über 90 Prozent mehrere Stunden pro Woche in Sportvereinen aktiv. Die Mehrzahl dieser Schüler trainiert dort Leichtathletik, Schwimmen, Fußball oder andere Sportarten. Sie nimmt regelmäßig am Trainingsbetrieb und an Wettkämpfen teil. Es gibt jugendliche Leistungssportler unter diesen Schülern, die neben ihrer Schulzeit wöchentlich zehn Stunden und mehr trainieren. So ist es naheliegend, daß sich diese sportlich aktiven Schüler im Unterricht besonders für Themen der Bewegungs- und Trainingslehre interessieren, während sie sich durch die berufspragmatischen Elemente des Bildungsganges, die Hospitationen, Praktika und Unterrichtskurse für das Lehren, Leiten und Vermitteln von Sport, nur am Rande angesprochen fühlen. Für das sporttheoretische Durchdringen des Übens und Trainierens stellen nun aber die berufspragmatischen Anteile des Curriculums ein günstiges Bindeglied dar. Das motorische Tun und das theoretische Nachdenken darüber können gerade über die berufspragmatische

Thematisierung miteinander verbunden werden; der Berufsbezug setzt sich deshalb bei diesen Schülern gegen ihre ‚schlechtere‘ Einsicht durch. Die Analyse und Reflexion der Interaktion sporttreibender Menschen und das motorisch-praktische Umgehen mit anderen verhilft ihnen zu einer besseren Umsetzung der theoretisch vorgegebenen Lernpensen in die eigene Sportpraxis. Der berufsvorbereitende Umgang mit anderen Menschen ermöglicht neue Erfahrungen, die von den auf sich selbst fixierten Schülern für den theoretischen Sportunterricht produktiv eingebracht werden können. Dabei werden die den Schülern vorgegebenen berufsqualifizierenden Elemente des Bildungsganges für die eigene Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung keineswegs ausgeschöpft, sie besitzen jedoch als vermittelnde Curriculumbausteine eine hilfreiche Funktion für das den Schülern abverlangte fachtheoretische und sportpraktische Lernen (FISCHER u. a. 1984b).

Die Schwierigkeiten der Grundlegung des Physik-Curriculums in der Mechanik, des Fremdsprachen-Curriculums im umfassenden Anspruch der *near nativeness*, des Erzieher-Curriculums in der pädagogischen Anthropologie und des Sport-Curriculums in der sportberuflichen Interaktion legen es nahe, von der Logik und Systematik der Disziplinen abzugehen, um zur Logik und Systematik der Kompetenz- und Identitätsgenese gelangen zu können. Diese Wende darf aber nicht als einfache Distanzierung von den objektiven Anforderungen mißverstanden werden. Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung in der Lösung von Entwicklungsaufgaben können nicht dadurch gefördert werden, daß Lehrer und Mitschüler die je besonderen Bedingungen der Kompetenzgenese jedes einzelnen Schülers liebevoll und einfühlsam bestätigen. Vielmehr müssen die sachlichen Anforderungen so strukturiert werden, daß sie der Aneignungslogik der Jugendlichen gerecht werden. Erst wo die Aneignungslogik die Logik der Disziplin integriert, wird den Jugendlichen die „Hingabe an eine sachliche Aufgabe“ (BLANKERTZ 1978/1984, S. 56) ermöglicht; nur so kann Bildung gelingen.

Das Problem der zeitlichen Strukturierung der Entwicklungsaufgaben muß deshalb näher betrachtet werden.

3.3. Entwicklungsaufgaben und Entwicklungskrisen

Wenn die *Vermittlung* der objektiven Anforderungen mit den subjektiven Entwicklungsmöglichkeiten die zentrale Lernaufgabe der jugendlichen Schüler darstellt, dann muß das Gütezeichen eines bildungstheoretisch legitimierten und unterrichtsmethodisch praktikablen Bildungsganges dessen Auslegung in eine *Sequenz von Entwicklungsaufgaben* sein. Die Rekonstruktion der Kompetenzentwicklung und Identitätsgenese als Sequenz von Entwicklungs-Teilaufgaben ist aber in den vier evaluativen Studien mit unterschiedlicher Intensität verfolgt worden, weil sich die Bildungsgänge, wie erläutert, in der Eindeutigkeit unterscheiden, mit der die fachlichen Anforderungen als Anforderungen des Berufsfeldes gedeutet werden können. Am deutlichsten ist der Erzieherbildungsgang, bei dem eine Abfolge von vier Entwicklungsaufgaben im subjektiven Bildungsgang der Schüler und bis in die oft unbewußt vermittelten Anforderungen der Lehrer verfolgt werden kann. Am undeutlichsten ist der Fremdsprachenbildungsgang mit einem breiten und diffusen Berufsfeld, in dem neben der beruflichen Perspektive auch andere Entwicklungs-

aufgaben des Jugendalters kompetenztreibend und identitätsbildend verfolgt und von den Lehrern akzeptiert werden können.

Der *Erzieherbildungsgang* strukturiert diese Entwicklungsaufgaben so:

- In einer ersten Entwicklungsaufgabe reformulieren die Schüler die Identifikation mit dem Beruf durch die Ausbildung eines programmatisch auf die spätere Praxis, pragmatisch auf die Orientierung in der Schule ausgelegten *Berufsrollenverständnisses*.
- Im Kontext des ersten ernsthaften Praxiskontaktes im Praktikum müssen die Schüler den Perspektivenwechsel vom zu Erziehenden zum Erzieher erstmals als praktisch gelingend nachweisen. Eine bis dahin kraft vorhandener kommunikativer Kompetenz fraglos unterstellte Fähigkeit, sich Adressaten zu nähern, wird nun durch die Neuformulierung der Praktikantenrolle erschüttert. Es muß zu einer pädagogisch gerichteten Kompetenz des *Fremdverstehens* kommen.
- Erst in der Mitte des Bildungsganges stellt sich den Schülern die Frage, wie sie den zunächst isoliert realisierten und ausgewerteten Umgang mit den Kindern in ein systematisches *Konzept pädagogisch-didaktischen Handelns* übersetzen können. Von der Schule wie von der Eigenmotivation her wird ihnen abverlangt, einzelne Aktionen mit Kindern in den größeren Kontext der Arbeit einer pädagogischen Einrichtung zu stellen.
- Gegen Ende der Ausbildung wird den Schülern dann vermittelt, daß sie bis zum Übertritt in die Berufspraxis nicht alles kompetent erwerben können, was sie zur vollen Bewältigung des Berufsalltags eigentlich beherrschen müßten. Damit wird das Programm der *zukünftigen Professionalisierung* (im engeren Sinne) zur vierten und letzten Entwicklungsaufgabe der Schüler.

Die erste Entwicklungsaufgabe des Erzieherbildungsganges lösen fast alle Schüler, ebenso – zumindest in pragmatisch zureichender Weise – die zweite. Die dritte bereitet größere Schwierigkeiten, da die Schüler, wie erläutert, oft allein gelassen sind, wenn es darum geht, ihre pädagogischen Leitvorstellungen mit dem Realitätsprinzip der pädagogischen Praxis zu vermitteln. In der letzten Phase der Ausbildung gelingt dann vielen Schülern zwar ein kompromißgeleitetes Auflösen des Widerspruchs von fachlicher Anforderung und eigener Kompetenz, gleichwohl bleibt die vierte Aufgabe für den größeren Teil der Schüler ungelöst. Sie glauben, ihre „Professionalisierung“ auf die Zeit der späteren beruflichen Praxis verschieben zu müssen.

Der *Fremdsprachenbildungsgang* strukturiert die Lernanforderungen parallel, nicht als Sequenz, in eine interlinguale, eine interkulturelle, eine sprachanalytisch-argumentative und eine handlungsorientiert-professionelle Dimension fremdsprachlich-kommunikativer Kompetenz. Diese Auffächerung legt unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der Schüler nahe:

- Die Schüler können diesen Bildungsgang als Aufforderung interpretieren, eigene fremdsprachliche, *interlinguale* Fähigkeiten möglichst weit zu entwickeln. Bei ihrem Streben nach fremdsprachlicher Korrektheit koppeln sie jedoch die Sprache und ihre Lernanforderungen weitgehend von den inhaltlichen Problemen ab, die sie sich durch die Beherrschung der fremden Sprache eigentlich gerade erst erschließen sollten.

- Andere Schüler begeistert die reale, fast immer durch Kontakt mit „echten“ Sprechern der fremden Sprachen und durch Auslandsreisen gespeiste Konfrontation mit dem Fremden. Sie definieren den Bildungsgang als Aufforderung, *interkulturelle Kompetenz* zu entwickeln und so die Voreingenommenheiten und Selbstverständlichkeiten der eigenen Sprachgemeinschaft kritisch zu überschreiten, ohne sich groß um die interlingualen Anforderungen zu bekümmern.
- Eine dritte Gruppe interessiert sich vorrangig für die fremde Sprache und Kultur als Kulturleistungen, nicht als Instrumente realer Kommunikation über Sprachgrenzen hinweg. Diese Gruppe sieht ihren Bildungsgang vor allem *literarisch*, in Grenzen auch *sprachanalytisch-linguistisch*. Die sprachreflexive Aufschlüsselung fremder Texte übt auf sie eine Faszination aus, der sie gern die interkulturelle Kommunikation und erst recht die krämerische Fixierung auf sprachliche Korrektheit der eigenen Textproduktion opfern.
- Durch den Bildungsgang mit seinem Abschluß des fremdsprachlichen Korrespondenten vom objektiven Curriculum nahegelegt ist die Option für die sprachmittelnde, direkt berufsrelevante Befähigung zur *fremdsprachlichen Korrespondenz*. Die Standardisierung und Rigidität der Korrektheitsanforderungen dieser Korrespondenz und die Übersichtlichkeit geschäftlicher Transaktionen werden als Fixpunkte des eigenen Fremdsprachenlernens identifiziert, vor allem von Schülern, die in der interkulturellen Kommunikation und in der literarisch-sprachwissenschaftlichen Textanalyse nur geringe Kreativität entwickeln.

Daß die Schüler mit der Fülle dieser Lernaufgaben *gleichzeitig* konfrontiert werden, entspricht der Logik der Sache (MEYER 1980), nicht der Logik der Aneignung fremdsprachlich-kommunikativer Kompetenz. Die Schüler werden im Fremdsprachenbildungsgang dazu aufgefordert, alles zugleich zu lernen, was faktisch dazu führt, daß sie eine oder mehrere Dimensionen selektiv in das Zentrum ihres Lernens stellen. Damit eröffnet der Fremdsprachenbildungsgang einen größeren Freiraum, eben weil Curriculum und Lehrer es zulassen, die objektiven Anforderungen der umfassenden fremdsprachlich-kommunikativen Kompetenz auf unterschiedliche, berufliche wie nicht-berufliche Entwicklungsaufgaben auszulegen. Diese Offenheit erschwert aber die Strukturierung des subjektiven Bildungsgangs in Teilaufgaben und überschaubare Lernschritte innerhalb dieser Teilaufgaben. Es ist deshalb nicht verwunderlich, daß nur wenige Schüler das leisten, was durch das Curriculum intendiert ist: die Integration der verschiedenen Kompetenzdimensionen, die Verknüpfung von fremdsprachlicher Kommunikation mit kulturellem Fremdverstehen, die wechselseitige Ergänzung der Wahrheitsorientierung sprachanalytisch-argumentativer Kommunikation mit der Handlungsorientierung rollenbezogener, professioneller Sprachmittlung.

Daß die Schüler ihr eigenes, komplexitätsreduzierendes Modell der fremden Sprache aufbauen, läßt sich evaluativ nachweisen. Wie ihnen geholfen werden kann, *tragfähige Selektionen* vorzunehmen, bleibt eine offene Frage. Zu vermuten ist aufgrund der evaluativen Ergebnisse, daß hierfür die möglichst anschauliche, konkrete Erfahrung späterer beruflicher Tätigkeit hilfreicher sein kann als die vermeintliche Omnipotenz der *near nativeness*.

Für *alle vier Bildungsgänge* gilt, daß die Lösungen der Entwicklungsaufgaben viel individueller und daß die Orientierungs- und Deutungsmuster der Schüler viel

variantenreicher sind, als es das Curriculum vorsieht und als wir es erwartet hatten. In einem Fazit zum Problem der Entwicklungsaufgaben und Entwicklungskrisen soll das nun verglichen und zusammenfassend erläutert werden.

Eine *kleine Gruppe* von Schülern erreicht eine reiche Kompetenzentfaltung und tragfähige fachliche Identität, weil die subjektiven Lernpräferenzen dieser Gruppe und die objektiven Anforderungen des Curriculums miteinander versöhnt werden können. Die Schüler sind mit Abschluß der Sekundarstufe II objektiv qualifiziert und zugleich auch subjektiv zufrieden. Der Bildungsgang hat ihnen eine sinnvolle Entwicklung ermöglicht. Diese kleine Gruppe kann nochmals in zwei Gruppen unterteilt werden. Die Schüler der einen Teilgruppe sind erfolgreich, weil sie der Logik des Bildungsgangs bruchlos zu folgen vermögen; die der anderen sind erfolgreich, weil sie ihre eigensinnigen Motive und Lernstrategien auch gegen den Unterricht und gegen die erfahrene Praxis zum Erfolg zu führen vermögen und derart das objektive Curriculum dem subjektiven Bildungsgang assimilieren:

- Für das soziale Umfeld und für die Lerneridentität der Schüler des *Erzieherbildungsgangs* ist es kennzeichnend, daß in ihm Schüler nur dort zu einer professionellen Durchdringung ihrer Aufgaben kommen, wo es ihnen gelingt, auch gegen den Anpassungsdruck von Schule und Einrichtung ihre Ziele und Erwartungen in Kompetenz umzumünzen. Professionalität als erfolgreiche Übernahme schulischer Vorbilder kam nie vor, als Folge des Lernens am praktischen Modell nur singulär.
- Im *Fremdsprachenbildungsgang* finden sich gleichfalls beide Gruppen von Schülern, und zwar in vergleichsweise großer Zahl. Die eine Gruppe erträgt aufgrund hoher Lernbereitschaft und -fähigkeit den Druck der globalen Anforderungen des Bildungsgangs und baut ihre anfängliche Selektion einzelner Dimensionen fremdsprachlich-kommunikativer Kompetenz ab. Die andere Gruppe widersetzt sich der globalen Anforderung, riskiert den Konflikt mit den Lehrern, die die Berücksichtigung aller Dimensionen einklagen, und entwickelt ihren eigensinnig strukturierten, gerade darin aber emanzipierenden Bildungsgang, deutlich an der Logik des Curriculums vorbei.
- Identitätssicherndes und kompetenzförderndes Lernen gelingt im *Physikbildungsgang* vor allem den wenigen Schülern, die die Praxisferne des schulischen Curriculums durch besondere außerschulische Erfahrungen kompensieren können. Etwa ein zuhause eingerichtetes Labor oder das ständige Gespräch mit dem physikalisch kompetenten Vater erlauben eine Erprobung der eigenen Fähigkeiten, bei der die Kreativität ihren notwendigen Spielraum und zugleich ihre sachliche wie soziale Kontrolle erhält.
- Im *Sportbildungsgang* ist die Möglichkeit gegeben, das Curriculum für die eigene Bildungskonzeption zu assimilieren, es setzt jedoch Schüler voraus, die zugleich eine hohe pädagogische Motivation aufweisen und in ihrer sportmotorischen Eigenrealisation beständig vorankommen. Es gibt einige Schüler in dieser Gruppe, die zugleich auch in anderen Schulfächern überdurchschnittlich kognitive Leistungen erbrachten. Außerdem gibt es im Fachsportleiterbildungsgang des Gymnasiums die „Aussteiger“. Sie lernen in ihren Vereinsgruppen und beim Training rascher und auffällig schneller als im Schulunterricht.

Die *größte Gruppe* der Schüler der vier Bildungsgänge erlebt eine pädagogisch unbefriedigende und oft auch subjektiv mißlingende Genese von fachlicher Kompetenz und Identität, weil die verbindlichen Anforderungen des Bildungsganges einschließlich der mit dem erfolgreichen Abschluß versprochenen Berechtigungen und die unreflektierte abbilddidaktische Lehrplantradition sich mit den Lernpotentialen und den Lernmotiven der Schüler brechen. Viele dieser Schüler erreichen den formellen Abschluß nur mit Mühe, sehr viele bewerten ihre eigene schulische Entwicklung negativ, manche erleben ihren subjektiven Bildungsgang als Scheitern, als krisenhafte Desorientierung:

- Bei den *Erziehern* ist die Gruppe der Abbrecher besonders stark. Sie kann den Initiationszwang nicht ertragen, der durch die Entscheidung für den Erzieherberuf abverlangt zu sein scheint. Andere Schüler aus diesem Bildungsgang stehen zwar das Lehr-Lern-Programm durch, konstruieren aber zwei Welten: Die eine umfaßt das, was die Schüler für wichtig erachten, aber nur jenseits des Bildungsganges glauben verfolgen zu können, die andere bezieht sich auf die schulischen Anforderungen wie die der Einrichtungen. Um den (studienbezogenen) Abschluß nicht zu gefährden, paßt man sich an, würde aber lieber etwas anderes lernen. Die fehlende Identifikation verhindert oft eine bedeutungsvolle Entwicklung der Kompetenzen.
- Schüler, die von sich aus dazu neigen, sich anzupassen und rezeptiv zu lernen, weil sie sich – zurecht oder zu unrecht – als leistungsschwach einschätzen, werden durch das Curriculum des *Fremdsprachenbildungsgangs* noch stärker gefordert als die leistungsstärkeren Schüler, die ihren eigenen Bildungsgang auch gegen das Curriculum durchzusetzen vermögen. Das Ergebnis des Lernprozesses der rezeptiven Schüler ist der Abbruch des Bildungsgangs oder eine schwache Abschlußprüfung, auf alle Fälle aber keine gegenüber dem Regelsystem verbesserte Perspektive der Einfädelung in die Arbeitswelt.
- Im integrierten *Physikbildungsgang* der Kollegschule ist diese Mittelgruppe kaum vertreten. Nur wenige Schüler, die sich aufgrund eigener Wertvorstellungen an den Normen physikalisch-technologischer Arbeit reiben, können hier scheitern. Ein Schüler erlebte es zum Beispiel als zunehmend absurd, wie physikalisch-technologische Arbeit auf immer größere Perfektion drängte – weit über ein nachvollziehbares Bedürfnis hinaus. Da aber Normenreflexion keine physikalische Methode ist und in der Technologie gleichfalls unbehandelt bleibt, obwohl sie hier eigentlich im Rahmen der Systemtechnik enthalten sein müßte, „gelingt“ diese Art des Scheiterns nur Schülern, die ihre physikalisch-technologische Kompetenz gemäß den objektiven Anforderungen der Disziplin in Einklang mit den eigenen Werten eigensinnig hoch entwickeln. Die Anpassung an die Disziplin wird jedoch von vielen Schülern im gymnasialen Vorkurs Physik und in der Unterstufe der Berufsfachschule als eine „Bewährungsprobe“ erlebt. Die Gymnasiasten können sich bei Mißerfolg im Vorkurs Physik relativ problemlos einem anderen Leistungskurs zuwenden. Den Berufsfachschülern wird bei mangelhafter Anpassung nahegelegt, aus dem Bildungsgang auszuschneiden.
- Der *Sportbildungsgang* erlaubt der Mehrheit der Schüler in drei verschiedenen Gruppen Kompetenz und Identität zu entwickeln: Die eine Gruppe ist motorisch stark ambitioniert, kann aber nur mit Mühe den sporttheoretischen Anforderun-

gen genügen. Die andere ist die der „verkappten Erzieher“, die die sportmotorischen Anforderungen des Bildungsgangs nur als interessante Variante erzieherischer Tätigkeit verstehen und dabei sportberufliche Kompetenz und Identität unzureichend entwickeln. Die dritte Untergruppe besteht aus Schülern, die Theorie und Praxis nicht zusammendenken können. Die Schüler „wissen“ viel über die Planung und die Durchführung sportlichen Trainings oder über den Umgang mit Gruppen im Sport; sie können dieses „Vokabelwissen“ auch reproduzieren, aber sie können es nicht praktisch anwenden. Bei der sportpädagogischen Umsetzung ihres Wissens und bei der Anwendung des Erlernten im eigenen Training scheitern sie oft (NAUL u. a. 1986).

Es gibt schließlich in allen Bildungsgängen eine *dritte Gruppe* von Schülern, von der man weder sagen kann, daß sie scheitert, noch, daß sie im Sinne des Bildungsgangs erfolgreich ist. Diese Gruppe schöpft das ihr zu unterstellende Lernpotential nicht aus, die Jahre des Bildungsgangs verändern sie aber sowohl in ihrer Kompetenzstruktur als auch in ihrer Identitätsformation. Die Gruppe realisiert einen Pragmatismus, der nicht einfach nur negativ als Anpassung gedeutet werden kann, vielmehr bei allem enttäuschten Optimismus doch Handlungsfähigkeit erzeugt. Die pragmatischen Schritte dieser Gruppe führen zu einer Kontinuität des Lernens, die das schulische *treatment* der oft eigensinnigen subjektiven Entwicklung zuzuordnen vermag:

- Die Identifikation mit den Entwicklungsaufgaben zwingt angesichts des Mangels an schulischen wie ‚betrieblichen‘ Angeboten zu ihrer Lösung die Mehrheit der Schüler im *Erzieherbildungsgang* zur Einsicht, nur mit pragmatischen Zielen sei der Bildungsgangserfolg zu erreichen. Die Pragmatik bezieht sich dabei in der Regel sowohl auf die affirmative Rückkehr zu den eingebrachten Alltagstheorien wie auf die Übernahme der vorgestellten, ihrem Anspruch nicht gerecht werden- den Praxis von Erziehern. Diese Schüler ‚wurschteln‘ sich durch, sind erfolgreich, werden ihres Erfolges aber nicht recht froh, weil er nicht verwirklicht, was sie einmal zur Wahl des Berufes motivierte.
- Ähnliches gilt für den *Sportbildungsgang*. Einige Schüler sehen ihre Chance, „doch noch“ die Allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Sie akzeptieren dafür das ihnen zugemutete Lehr-Lern-Programm einschließlich seiner Praxisanteile und seiner sportpädagogischen Dimension. Sie passen sich den Lernanforderungen an.
- Eine pragmatische Verwertung des fremdsprachlichen Könnens ist auch für diejenigen Schüler des *Fremdsprachenbildungsgangs* nahegelegt, die einen Fremdsprachenberuf gar nicht anstreben. Die Zielsetzungen herkömmlicher allgemeiner Bildung setzen sich, halb verstanden, gegen das doppeltqualifizierende Curriculum durch. Die Schüler betrachten den Bildungsgang als gymnasial, durch einige „nützliche“ Zusatzangebote erweitert.
- Die meisten Schüler der *Physikbildungsgänge* der Kollegs Schule und der Regelschulen befinden sich in dieser Gruppe. Sie haben, durchaus in Übereinstimmung mit den Orientierungsmustern ihrer Lehrer, eine eigene Orientierung gefunden. Sie deuten die Fülle der in drei Jahren zu lernenden physikalischen Gesetzmäßigkeiten als Ausdruck der technologischen Entwicklung unserer Zivilisation. Die

Vielfalt technischer Geräte und Verfahren erfordert eine umfangreiche Kenntnis von Funktionszusammenhängen, die als physikalische Gesetze gelernt werden können. Die Schüler passen sich der instrumentellen Logik dieser Technik an. Sie gehen zunehmend routiniert mit technischen Geräten und dem formalen Apparat der Physik um. Dabei glauben sie zu wissen, daß ihre Stoffkenntnisse sie kaum berufspraktisch qualifiziert, aber das ist in Anbetracht der Studienmöglichkeiten nicht bedrohlich. Die Absolventen werden Elektrotechnik, Maschinenbau oder ähnliches studieren.

Die Evaluation der Bildungsgänge der Schüler im Spannungsfeld objektiver Anforderungen und subjektiver Sinngebung belehrt darüber, daß nur ein Teil der Schüler die mit der Doppelqualifikation emphatisch angestrebte Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung erreicht. Es handelt sich dabei oft um Schüler, die ihren Bildungsgang in den Augen der Lehrer nicht erfolgreich abschließen. Die verbreitete Stagnation der Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Bildungsgängen ist nicht zuletzt eine Folge der mangelnden Eindeutigkeit der Sequenz von Entwicklungsaufgaben und der widersprüchlichen Theorie-Praxis-Vermittlung in der Realisation der Doppelqualifikation.

4. *Schlußbemerkung*

Wir haben die faktische Desintegration von Theorie und Praxis im Erzieherbildungsgang, die von pädagogischer Intention und realer Leistungsoptimierung im Sportbildungsgang, die von systematischem Lernen und alltäglicher Erfahrung im Physikbildungsgang und die von *near nativeness* und *foreign speaker*-Kompetenz im Fremdsprachenbildungsgang dargestellt. Die resümierend vorgestellte Bildungsgangsforschung erlaubt, die Tradition der bildungstheoretischen Didaktik konstruktiv fortzuführen, indem sie ihr ein empirisches Fundament liefert (WENIGER [1930/1952] 1975): Bildungsgangforschung rekonstruiert die tatsächlichen Bildungsgänge der Schüler. Sie beschränkt sich dabei weder auf die einzelfachliche Ebene, noch spielt sie den Bildungsanspruch eines Lehrprogramms gegen das Lernverhalten der Schüler aus. Statt dessen deckt sie die Widersprüche auf, die die Bildungsansprüche der Schule ins Leere laufen lassen und die die Schüler oft unproduktiv auf sich selbst zurückwerfen. Am gelingenden Bildungsprozeß eines Schülers ist zu lernen, wie jene Ansprüche verwirklicht werden können, am mißlingenden ist aufzuzeigen, wo und wie Schule gegen ihre bessere Absicht Schüler in ihrer Entwicklung behindert statt fördert. Aus der Rekonstruktion der Bildungsgänge werden damit Grundsätze wie Details eines entwicklungsfördernden Unterrichts ableitbar. Die Arbeit der Autoren bezieht sich heute deshalb mit den Kollegien auf die Verbesserung des Kollegschulunterrichts.

Anmerkungen

- 1 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht auf HAVIGHURST (³1972) zurück. Wir haben seinen Ansatz auf PIAGETS (1950/1975) und KOHLBERGS (1981/1984) Theorien und Modelle der Kompetenzentwicklung bezogen. Wir haben zugleich im Anschluß an die bildungstheoretische Didaktik (WENIGER 1930/1952) für die Rekonstruktion individueller Bildungsgänge von der Biographieforschung (BAACKE/SCHULZE 1976; LOCH 1979) und der Entwicklungspsychologie (OERTER 1978) gelernt. HAVIGHURST beschreibt das Lernen in seinen praktisch zu beobachtenden, schulischen wie außerschulischen Bedingungen und zieht daraus Folgerungen für eine bessere Förderung der Entwicklungsaufgaben durch die Schule. Auch wenn seine affirmative, auf die US-amerikanische Nachkriegszeit bezogene Deskription des Bestehenden für uns nicht brauchbar sein kann, läßt sich sein Konzept der Entwicklungsaufgaben doch konstruktiv für die Zwecke der Evaluation schulischer Bildungsgänge ausbauen. Wir begreifen das Lernen nicht als Aneignung isolierter fachlicher Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern als Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft, subjektiv sinnvolle, perspektivenreiche Aufgaben zu lösen. Dabei konzentrieren wir die Evaluation im wesentlichen auf die Beobachtung *einer* sinnstiftenden Entwicklungsaufgabe des Jugendalters, auf die Vorbereitung der Erwerbsarbeit.
- 2 Die Fülle der physikalisch-technologischen, pädagogisch-betreuenden, sportlich-anleitenden und fremdsprachlich-kommunikativen Evaluationsaufgaben in ihrer Dimensionierung, Progression und Sequentialisierung kann an dieser Stelle nicht dargestellt werden. Auf die veröffentlichten und die zur Veröffentlichung anstehenden Teilstudien des Kollegs Schulprojektes sei hingewiesen.

Evaluationsaufgaben stellen keine eindeutige Repräsentation von Konstrukten im Sinne der empirisch-operationalistischen Messung dar. Sie erfassen vielmehr den Erfahrungsraum, aus dem die Evaluatoren interpretativ die Struktur des Entwicklungszustandes der Schüler rekonstruieren und auch an die Evaluierten zurückmelden (KORDES 1982).

Die Aufgaben haben über weite Strecken Ähnlichkeit mit traditionellen Dilemma-Aufgaben. Wir interpretieren die den Schülern präsentierten Dilemmata und ihre Lösungen aber nicht nur als Indikatoren kognitiver und anderer Persönlichkeitsmerkmale, sondern sehen in ihnen Widerspiegelungen einer selbst widersprüchlichen Praxis, die oftmals einfache Entscheidungen für eine der Alternativen verbietet (FISCHER u. a. 1984).

Literatur

- BAACKE, D./SCHULZE, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1976.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf 1963, München ²1985.
- BLANKERTZ, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 171–193. 2. Aufl. in: BLANKERTZ, H.: KANTS Idee des Ewigen Friedens und andere Vorträge. Wetzlar 1984, S. 43–60.
- BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlußbericht der „Wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW“. (Unveröff. Ms.) Münster 1983. (a)
- BLANKERTZ, H., u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II. Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Bd. 9.1 und 9.2 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1983. (b)

- FISCHER, B.: Doppeltqualifizierende Bildungsgänge im Urteil der Schüler. (Unveröff. Ms.) Münster 1986 (im Druck).
- FISCHER, B., u. a.: Entwicklungslogische Erziehungsforschung. In: HAFT, H./KORDES, H.: (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Bd. 2 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1984(a), S. 45–79.
- FISCHER, B., u. a.: Sportliche Sozialisation, Einstellung und Kompetenzentwicklung bei Schülern der Sekundarstufe II mit dem Leistungsfach Sport. In: RIEDER, H., u. a. (Hrsg.): Motorik- und Bewegungsforschung. Bd. 2. Köln 1984(b), S. 152–175.
- GRUSCHKA, A.: Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Mit Anhang. Wetzlar 1985.
- GRUSCHKA, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft. Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg 1976.
- HAVIGHURST, R.J.: Developmental Tasks and Education. New York: McKay Company, 1972.
- HECK, G./EDLICH, G./BALLAUFF, TH. (Hrsg.): Die Sekundarstufe II. Grundlagen – Modelle – Entwürfe. Darmstadt 1978.
- KOHLBERG, L.: Essays on Moral Development. Vol. I u. II. San Francisco u. a.: Harper & Row, 1981/1984.
- KORDES, H.: Evaluation in Curriculumprozessen. In: HAMEYER, U./HAFT, H. (Hrsg.): Curriculumforschung. Weinheim 1982, S. 267–301.
- KORDES, H.: Französisch-Studie. Münster 1987 (in Vorbereitung).
- DER KULTUSMINISTER NW (Hrsg.): Kollegstufe NW (= Heft 17 der Schriftenreihe des Kultusministers zur Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen). Ratingen 1972.
- LOCH, W.: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979.
- MEYER, M. A. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II. Ein Modell. Königstein/Ts. 1980.
- MEYER, M. A.: SHAKESPEARE oder Fremdsprachenkorrespondenz? Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II. Wetzlar 1986 (im Druck).
- NAUL, R.: Sport-Studie. Münster 1987 (in Vorbereitung).
- NAUL, R.: Die Struktur und Entwicklung sportspezifischer Kompetenzen bei Gymnasiasten und Kollegschülern (Kurzfassung). (Unveröffentl. Manuskript) Essen 1984.
- NAUL, R., u. a.: Auswertung kognitiven Lernens im Leistungsfach Sport der gymnasialen Oberstufe. In: ADL (Hrsg.): Sport – Planen, Durchführen, Auswerten. Schorndorf 1986 (im Druck).
- OERTER, R. (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg 1978.
- PIAGET, J.: Entwicklung des Erkennens. Bd. I–III. Stuttgart 1975 (zuerst 1950).
- SCHENK, B.: Schwerpunktsystem der integrierten Sekundarstufe II. In: BLANKERTZ, H., u. a. (Hrsg.), 1983 b, S. 340–360.
- SCHENK, B.: Physik-Studie. Münster 1987 (in Vorbereitung).
- SCHMITZ, K.: Wissenschaftsorientierter Unterricht. Didaktische Konzepte – Projekte – Konsequenzen. München 1977.
- WENIGER, E.: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Zuerst 1930/1952. In: WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hrsg. von B. SCHONIG. Weinheim 1975, S. 199–294.

Abstract

Students on Their Way to Tertiary Studies and Vocation – Research on School Careers in the North Rhine-Westphalia College School Experiment

The College School Experiment in North Rhine-Westphalia combines both vocational and general learning. This combination is expected to lead to increased productivity of school learning. The vocational

perspective of the students is assumed to foster their general education. The present article summarizes empirical studies dealing with double-qualifying courses of study as offered by the College School. The presentation focusses on the dialectics of school-careers. It describes the various inconsistencies between what is objectively demanded of the students and their own expectations concerning the learning process. The didactic structure of the school often contradicts the demands of the students' competence development. It often prevents them from learning what they ought to learn. Thus, the experimental opportunity of making vocation a productive and organizing centre of learning is not fully exploited. The structures of the disciplines are the points of reference for curriculum construction and for instruction, and not the student's developmental tasks. Hence, it remains an open question whether the combination of general and vocational education does, in fact, lead to increased productivity of learning or not.

Anschrift der Autoren:

Wissenschaftliche Begleitung Kollegstufe NW, Westfälische Wilhelms-Universität, Bispinghof 9-14, 4400 Münster